

**ANEXO 1: Autorización del director de TFG. Normativa sobre la elaboración y defensa del TFG. Aprobado en Consejo de Gobierno de 2 de marzo de 2010.**

Centro:

FACULTAD DE TERAPIA OCUPACIONAL,  
LOGOPEDIA Y ENFERMERIA

Titulación:

GRADO EN  
LOGOPEDIA

Título del Trabajo Fin de  
Grado:

EVALUACIÓN DEL COMPONENTE  
PRAGMÁTICO EN UN CASO DE  
SÍNDROME DE DOWN

Alumno:

(apellidos y nombre)

  
MORENO CERRILLO, ESTHER

**AUTORIZACIÓN DEL/DE LOS DIRECTOR/ES**

D/D<sup>a</sup> FELIX DIAZ MARTINEZ, profesor/a del  
Departamento de PSICOLOGIA, de la  
Escuela/Facultad FACTOLE del campus de TALAVERA,  
AUTORIZA a D/D<sup>a</sup> ESTHER MORENO CERRILLO, a presentar la  
propuesta de **TRABAJO FIN DE GRADO**, que será defendida en  
ESPAÑOL (indicar idioma).

TALAVERA DE LA REINA, 4 de JULIO de 2013.

LOS/LAS DIRECTORES/AS

Fdo.: D/D<sup>a</sup> 

**SR. PRESIDENTE DEL TRIBUNAL DE EVALUACIÓN.-**

# Evaluación del componente pragmático en un caso de Síndrome de Down

---

**Autora: Esther Moreno Cerrillo**  
**4º GRADO EN LOGOPEDIA.**  
**CEU de Talavera.**  
**Tutor: Félix Díaz.**  
**Julio de 2013**



## **ÍNDICE DE CONTENIDOS**

### **1. INTRODUCCIÓN**

a. Desarrollo del lenguaje en el Síndrome de Down.....Pág. 2

b. El componente pragmático en Síndrome de Down.....Pág. 3

### **2. ESTUDIO PILOTO**

a. Sujeto.....Pág. 6

b. Procedimiento.....Pág. 7

c. Análisis de los datos con el PREP-INIA.....Pág. 9

i. Pragmática enunciativa (Pág. 9-17)

ii. Pragmática textual (Pág. 18-20)

iii. Pragmática interactiva (Pág. 20-24)

3. **CONCLUSIONES**.....Pág. 25

AGRADECIMIENTOS.....Pág. 28

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....Pág. 28

## **RESUMEN**

El estudio del componente pragmático en las personas con Síndrome de Down ha sido desarrollado a lo largo de los años. Si bien existe información acerca de este componente en este colectivo, analizando los resultados obtenidos de las diferentes investigaciones podemos concluir que la información no está del todo clara y arroja resultados difusos, que a menudo dependen de las creencias y opiniones subjetivas de los diferentes autores.

Los objetivos de este proyecto piloto son (1) esclarecer las características pragmáticas que presenta un sujeto con síndrome de Down y (2) comprobar la utilidad de un instrumento de evaluación concreto para evaluar este componente en este colectivo.

- Preguntas de investigación:
  - ¿El componente pragmático es un punto fuerte en las personas con Síndrome de Down?
  - ¿En qué habilidades o funciones pragmáticas presentan un buen rendimiento?
  - ¿Es útil el instrumento de evaluación empleado, para evaluar el componente pragmático en personas con síndrome de Down?
- Método de investigación

Para el análisis del componente pragmático se ha seleccionado a un sujeto con Síndrome de Down de alto rendimiento. La recogida de información se ha realizado por medio de grabaciones de muestras de lenguaje que han sido obtenidas en diferentes situaciones de interacción con distintos interlocutores. Las grabaciones se han realizado en el contexto de la asociación a la que acude el sujeto (ASDOWNTO).

Para analizar los resultados hemos seguido la estructura y clasificación del protocolo rápido de exploración pragmática (“PREP-INIA”) propuesto por Gallardo y cols. (2008) (Anexo 1). Comprobando su utilidad en este caso y estableciendo un esquema claro que permita analizar los diferentes componentes de la pragmática de manera sistemática.

- Resultados esperados.

Los resultados de este proyecto piloto deben aportar información sobre el componente pragmático en el caso seleccionado y analizar los resultados de forma cualitativa para establecer líneas generales de acción. Estos resultados deben orientar hacia un estudio más exhaustivo de estas características en este colectivo de cara a evaluaciones e intervenciones más eficaces en este componente tan desconocido como es la pragmática.

## 1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de Down (SD) fue descrito inicialmente por John Langdon Down en 1866, quien trató de establecer las causas y enumerar las características físicas comunes de este síndrome, llamado por entonces “The Mongolian type of idiocy”.

Posteriormente, en 1958 el investigador y genetista Jérôme Lejeune descubrió que este síndrome se debía a una alteración genética producida por la presencia de una copia extra en el par 21 de cromosomas (trisomía 21).

El síndrome de Down es hoy en día uno de los síndromes más conocidos que cursa con discapacidad intelectual. Este síndrome se caracteriza por la presencia de unos rasgos físicos determinados, retraso en el desarrollo con respecto a los niños con desarrollo típico y distintos grados de discapacidad intelectual.

### DESARROLLO DEL LENGUAJE EN SD

Las descripciones del desarrollo de los niños con síndrome de Down siempre han focalizado su atención en las dificultades que muestran en el lenguaje y el habla respecto a los niños con desarrollo típico.

A pesar de existir un gran rango de diferencias individuales, muchos niños ya muestran dificultades en el estadio de las primeras palabras. El vocabulario de estos niños crece más lentamente que el de los niños con desarrollo típico y, aunque usan el mismo rango de frases de dos palabras, tienen dificultades en aprender las reglas habladas y las formas gramaticales correctas de las oraciones. (Rondal, 1988; Miller, 1988).

En las primeras etapas, las personas con síndrome de Down también usan los gestos para la comunicación e incluso parecen ser una fortaleza en estas personas. Sin embargo, las funciones comunicativas pueden diferir de las de los niños con desarrollo típico, mostrando, por ejemplo, una menor frecuencia de respuesta, como hallaron Mundy, Kasari, Sigman & Ruskin (1995).

Respecto al desarrollo de las vocalizaciones, Stoel-Gammon (1997) observó que éste era generalmente similar al de los niños con desarrollo típico, aunque el comienzo del balbuceo canónico estaba retrasado, prolongándose hasta el segundo año de vida y siendo más largo que el de los niños con desarrollo típico.

En cuanto al **componente fonológico**, las diferencias entre los niños con Síndrome de Down aparecen con la transición al estadio de las primeras palabras, siendo comunes los errores consonánticos y de patrones de sonido (tales como la supresión de consonantes finales), que son similares a los patrones usados por los niños de desarrollo típico (Dodd, 1976; Rosin, Swift, Bless y Vetter, 1988) pero que los niños con SD eliminan más lentamente (Stoel-Gammon, 1980; Smith & Stoel-Gammon, 1980; Bleile y Schwartz, 1984). Otros autores afirmaron que estos sujetos tienen tendencia a la omisión de sílabas, reducción de grupos consonánticos y omisión de consonantes (Roberts, Long, Malkin, Barnes, Skinner & Hennon, 2005).

Otra dificultad añadida para estas personas es la baja inteligibilidad de su discurso, cuya causa no está del todo clara (Hamilton 1993) pero que puede deberse a los patrones de sonido erróneos, reducción de la forma de las palabras o alteraciones asociadas como apraxia o disartria (Buckley, 1993; Martin et al. 2007).

Respecto a **la semántica**, a pesar de la variabilidad individual, muchos estudios sugieren que si bien las personas con síndrome de Down comprenden las mismas palabras habladas que los niños de desarrollo típico de edades mentales similares (Chapman et al., 1991; Miller, 1995; Laws & Bishop, 2003) el comienzo de estas primeras palabras suele estar retrasado y debido a esto, el crecimiento temprano del vocabulario expresivo es más lento en las personas con SD, según encontramos en los estudios de Caselli, Vicari, Longobardi, Lami, Pizzoli & Stella (1998); Mervis y Robinson, (2000) y Berglund, Eriksson & Johansson, (2001).

La **sintaxis** comparada con el vocabulario, representa una gran debilidad en las personas con SD, (Abbeduto et al., 2003; Berglund & Eriksson, 2000; Chapman et al., Laws & Bishop, 2003; Berglund et al., 2001, Roberts, Price & Malkin 2007) pues muestran longitudes de enunciado (LME-MLU) inferiores a las de los niños con desarrollo típico (Miller, 1988; Rosin et al., 1988; Chapman, Seaung, Schwartz & Kay-Raining Bird, 1998), adquieren los morfemas gramaticales en el mismo orden que los niños con desarrollo típico pero tienen dificultades con la producción de los morfemas gramaticales (Berglund et al., 2001). Además estas personas producen menos verbos auxiliares como “hacer, ser y haber” (Hesketh & Chapman, 1998).

#### EL COMPONENTE PRAGMÁTICO EN SD.

Cuando hablamos de pragmática nos referimos al uso intencional del lenguaje para interactuar con otras personas. (Levinson, 1983).

Este componente del lenguaje contempla la habilidad de participar en una conversación (inicio y mantenimiento de temas), la capacidad para modificar o adaptar el discurso a los diferentes interlocutores y situaciones comunicativas y la capacidad para narrar eventos (Roberts et al., 2007).

El estudio del componente pragmático ha sido abordado por diferentes autores a lo largo de los años, sin embargo, las investigaciones existentes revelan información difusa. Aunque existe bibliografía acerca del estudio de la pragmática en síndrome de Down, no existe un criterio homogéneo de estudio para esta área del lenguaje, pues los diferentes autores han adoptado diferentes enfoques de estudio a lo largo de los años. (Johnston & Stanfield, 1997)

Aunque los resultados son difusos, algunos de los autores como Abbeduto, Warren y Connors (2007) y Roberts et al. (2007) coinciden en defender que las personas con SD presentan un “*perfil de habilidades pragmáticas*” que incluye puntos fuertes y débiles.

Empezaremos por tanto haciendo una revisión de los estudios existentes de autores que se han centrado en el estudio de las interacciones comunicativas en los primeros momentos de la adquisición del lenguaje.

**Greenwald y Leonard (1979)** mostraron en su estudio, que las intenciones comunicativas de los niños con SD estaban peor desarrolladas que en los sujetos de

desarrollo típico ya que vocalizaban menos que los niños “normales” para propósitos sociocomunicativos.

Años más tarde, **Coggins, Carpenter y Owings (1983)** realizaron un estudio en el que no encontraron diferencias significativas entre grupos en cuanto a sus intenciones comunicativas durante la interacción, lo cual contrasta con los estudios anteriores.

**Wotton (1990)** analizó los componentes verbales y no verbales que se ponían en juego en situaciones de interacción entre madres y niños con síndrome de Down durante una tarea de lectura de cuentos y concluyó que el gesto de señalar era utilizado por los niños con SD para iniciar la interacción y que este hecho se prolongaba en el tiempo. En ese mismo año, **Beeghley, Weiss-Perry & Cicchetti (1990)** compararon a niños con retraso mental y de desarrollo típico durante una tarea similar. Estos autores concluyeron que los niños con síndrome de Down empleaban menos respuestas que los de desarrollo típico, pero no diferían en el mantenimiento del tema.

Hasta aquí, hemos realizado una revisión de los estudios que se han centrado en las intenciones comunicativas de los niños de edades tempranas y que han analizado aspectos concretos como el uso de gestos y los comportamientos para iniciar la interacción. Los resultados mostrados parecen sugerir que los niños con síndrome de Down tienen intención comunicativa y así lo manifiestan desde los primeros años mediante el empleo de diferentes conductas como vocalizaciones y gestos.

En la revisión de estudios realizados con edades más avanzadas acerca de la competencia comunicativa de las personas con síndrome de Down, los datos encontrados por los diferentes autores coinciden. Los autores demuestran que la competencia comunicativa de estas personas está intacta en la medida que sus déficits lo permiten. (Price-Williams & Sabsay, 1979 y Leuder, Fraser & Jeeves, 1981)

Autores como **Nisbet, Zanella & Miller (1984)** apoyaron estos resultados pues todos los sujetos de su estudio demostraron una competencia lingüística avanzada. Los sujetos asumían roles de habla más competentes y ajustaban su capacidad de lenguaje para tomar las riendas de la conversación, haciendo más preguntas, introduciendo más temas y usando expresiones más largas que sus iguales de desarrollo típico. **Beeghley et al. (1990)** demostraron que las habilidades discursivas de las personas con SD no estaban alteradas, ya que realizaban la misma variedad de funciones comunicativas que sus iguales de desarrollo típico.

Los estudios de **Roberts et al. (2007)** apoyaron los resultados que ya se sospechaban, pero además demostraron en su estudio que la calidad del mantenimiento del tema puede ser diferente entre grupos. Los niños con desarrollo típico emplean más formas elaborativas del mantenimiento del tema que los niños con SD, quienes empleaban formas más simples en adecuación y calidad.

En este sentido, las habilidades comunicativas de las personas con síndrome de Down no parecen ser un gran hándicap. Estas personas son capaces de desenvolverse correctamente durante una conversación y hacer frente a las demandas mínimas que ésta exige (Rondal y Comblain, 1996), a pesar de presentar problemas en algunos aspectos concretos, como han detallado los diferentes autores.

Los estudios revisados hasta aquí hacen referencia a categorías y sistemas de clasificación de la Pragmática poco homogéneos. Esto es normal en el campo ya que la



Pragmática es una disciplina joven. Sin embargo, en este trabajo nos apoyaremos en una clasificación estructurada como es la aportada por Gallardo (2009).

Siguiendo esta clasificación podemos dividir la pragmática en tres categorías: pragmática enunciativa, pragmática textual y pragmática enunciativa. Esta clasificación sí es compatible con algunos estudios sobre desarrollo de la pragmática en SD, que revisaremos a continuación.

Respecto a las habilidades de “*pragmática enunciativa*”, Gallardo (2009) postula que son todas aquellas categorías que surgen de la consideración de que cada enunciado es una acción intencional por parte de un hablante. En esta categoría encontramos los actos de habla y los significados inferenciales.

En la bibliografía revisada, existen algunos autores que se han centrado en el estudio de los actos de habla, concretamente en los actos de habla indirectos.

**Abbeduto y Rosenberg (1980)** demostraron que los sujetos de su estudio eran capaces de producir actos de habla indirectos, es decir, responder a preguntas y hacerlo con las respuestas requeridas. Sin embargo **Owens y MacDonald (1982)** examinaron en su estudio los actos indirectos en los niños con SD y en los de desarrollo típico, y concluyeron que existían algunos actos de habla que diferenciaban a los dos grupos, como eran la dificultad de realizar preguntas pertinentes y problemas relativos a los actos de habla indirectos.

Años más tarde, **Abbeduto y cols. (1988)** afirmaron que si bien las personas con discapacidad intelectual presentan un retraso en la adquisición de la comprensión de peticiones indirectas “convencionales”, su desarrollo sigue las pautas del desarrollo normal. Sin embargo, **Abbeduto et al. (1991)** señala la posibilidad de que existan alteraciones por parte de estas personas en la comprensión de otras formas menos convencionales como las sugerencias o las ironías.

Como hemos visto, los diferentes estudios muestran que, si bien estas personas son capaces de producir actos de habla indirectos éstos son diferentes a los de los niños con desarrollo típico y pueden presentar dificultades a la hora de interpretar actos indirectos de mayor complejidad.

Otra categoría a la que se refiere **Gallardo (2009)** es la “*pragmática textual*” que hace referencia al contenido gramatical del que está formado el mensaje. En esta categoría se engloban tanto la coherencia como la cohesión del mensaje del hablante.

Autores como **Cicchetti y Beeghley (1990)** afirmaron que el uso del lenguaje de las personas con síndrome de Down era superior al de la media de la longitud media de enunciado (MLU) en términos de mantenimiento de tema, toma de turnos, relevancia conversacional y producción de actos de habla. Pero que hacían menos peticiones instrumentales, destinadas a regular la conducta de otros, que los niños con desarrollo típico.

**Boudreau & Chapman (2000)** y **Miles & Chapman (2002)** estudiaron las habilidades narrativas de adolescentes con síndrome de Down y afirmaron que éstos demostraban relativas fortalezas en estas habilidades si contaban con un soporte visual, hacían narraciones con más elementos que en la producción de frases (sintaxis) y eran capaces



de narrar el mismo número de elementos de la historia que los que narran los niños con desarrollo típico, pero sus narraciones contaban con menos cohesión.

Estos resultados se relacionan con los encontrados por **Abbeduto (2006)** el cual sugirió que los niños con síndrome de Down expresaban mensajes que eran menos claros cuando describían pasajes de una novela durante una tarea que no era cara a cara, que los que emitían los niños con desarrollo típico.

Por último **Gallardo (2009)** nos habla de otro tipo de pragmática a la que denomina "*pragmática interactiva*". Se refiere a los aspectos interactivos de la comunicación como son la toma y agilidad de turnos, el índice de participación conversacional, etc.

**Coggins & Stoel-Gammon (1982)** estudiaron las demandas de aclaración de cuatro sujetos con Síndrome de Down y encontraron que éstos eran sensibles a las demandas de aclaración de sus interlocutores. Los sujetos reparaban todas las rupturas conversacionales cuando su interlocutor solicitaba respuestas de aclaración.

Sin embargo otras investigaciones recientes, como las de **Abbeduto et al. (2008)** encontraron que los adolescentes con síndrome de Down señalaban menos la "no comprensión" de los enunciados, durante una tarea que requería que solicitaran peticiones de aclaración o información adicional. Estos resultados sugieren que, si bien las personas con síndrome de Down son sensibles y responden a las demandas de aclaración por parte de sus interlocutores, señalan menos la no comprensión de enunciados cuando son ellos los que requieren información adicional sobre un tema concreto.

Otros autores como **Peskett & Wotton (1985)** examinaron en su estudio los solapamientos que tenían lugar durante la conversación de niños con síndrome de Down de 3 y 4 años de edad. Sugirieron que los niños estaban desarrollando varias habilidades comunicativas y estrategias individualizadas para remediar las situaciones que se crean cuando hay solapamiento.

Aunque estos resultados indican que estas personas no son igual de buenas en todos los componentes pragmáticos y remarcan la variabilidad entre sujetos, las investigaciones coinciden en que, por lo general, cuentan con una buena competencia comunicativa y son capaces de compensar sus déficits usando estrategias específicas cuando la situación lo requiere.

Para clarificar estos datos en la medida de lo posible, desde este proyecto piloto tratamos de aportar una clasificación estructurada de las habilidades pragmáticas. Para ello nos basaremos en la clasificación ya mencionada y realizaremos una valoración cualitativa de los componentes de la pragmática de un sujeto con síndrome de Down, utilizando un instrumento concreto de evaluación pragmática: el "PREP-INIA".

## 2. ESTUDIO PILOTO

En estas líneas se plantea un estudio piloto de caso único. Se realiza un análisis cualitativo del componente pragmático a partir de muestras de lenguaje.

Para este análisis, se ha seleccionado sujeto único con Síndrome de Down de alto espectro que nos permite aplicar el instrumento de evaluación PREP-INIA, ilustrar cada uno de los componentes de la pragmática que evalúa y discutir su utilidad para examinar este tipo de casos.

### A. SUJETO

Se seleccionó a un sujeto con síndrome de Down (F.C.G) de 17 años que acudía a sesiones de logopedia en la asociación ASDOWNTO de Toledo. Para la selección del sujeto se partió de sus capacidades, ya que se trata de un sujeto de alto rendimiento pragmático, capaz de mantener una conversación más o menos fluida y fácil de tratar.

Comenzó a recibir atención temprana en un centro de Puertollano a los dos años, posteriormente a los 8 comenzó a acudir a la Asociación de Down Toledo (ASDOWNTO).

Su escolarización se ha realizado siempre en colegios ordinarios, estudió primaria en el colegio “La Candelaria” de Azucaica (Toledo) y está cursando la ESO en el instituto Carlos III de Toledo. Actualmente tiene un PTI (programa de tratamiento individual) y recibe adaptaciones curriculares en la mayoría de las asignaturas (ética, matemáticas, lengua, ciencias sociales, biología...) No se le han pasado pruebas estandarizadas para evaluar el lenguaje sino un “registro de trabajo” que se adjunta en el Anexo 2.

Es necesario aclarar que la intervención que se lleva a cabo desde la Asociación a la que acude el sujeto está basada en el paradigma de *habilidades adaptativas o áreas relevantes de apoyo*. Cada usuario tiene un “plan del trabajo” donde se detallan diferentes objetivos clasificados por habilidades adaptativas.

El término “habilidad adaptativa”, publicado por la American Association of Mental Retardation (AAMR) y acuñado por Luckasson, y cols. (1992) se refiere a aquellas competencias de las que disponen los sujetos con discapacidad.

El modelo de 1992 está formado por diez habilidades adaptativas (comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, recursos en la comunidad, autodirección, salud y seguridad, académica-funcional, ocio y tiempo libre y trabajo). Según Verdugo (1994), esta nueva concepción de la discapacidad por habilidades ofrece la posibilidad de realizar evaluaciones más precisas, especificando las destrezas de las áreas afectadas para así llevar a cabo un proceso de planificación de los apoyos lo más ajustado posible, de acuerdo a la nueva definición de retraso mental.

### B. PROCEDIMIENTO

Teniendo en cuenta esta clasificación y como alternativa a la escasa claridad que aportan los resultados de las diferentes investigaciones en esta línea, proponemos realizar la evaluación pragmática de nuestro sujeto analizando muestras de lenguaje de manera cualitativa y evaluando sus competencias a partir del **Protocolo Rápido de Evaluación de la Pragmática: “PREP-INIA”** (Gallardo y cols., 2008).

Se trata de un protocolo que surge como simplificación del perfil PerLA de Evaluación pragmática propuesto por Gallardo (2006) y que está pensado como instrumento rápido de análisis. Es sencillo de interpretar y está compuesto de ítems explicados con claridad y divididos según la clasificación de los tipos de pragmática antes comentada.

Para la obtención de los datos de la muestra, realicé grabaciones de lenguaje en varias situaciones comunicativas, con diferentes interlocutores y en el contexto de la Asociación a la que acude. Los datos de los diferentes registros se detallan en el cuadro que se presenta a continuación:

**Trabajo Fin de Grado: Evaluación del componente pragmático en un caso de Síndrome de Down**

<u>Registro</u>	<u>Tema/Actividad</u>	<u>Duración</u>	<u>Participantes</u>
<b>Entrevista con su tutora.</b>	Diálogo. Presentación y hobbies. (Vídeo 1)	<b>04:57"</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto (F.)</li> <li>- Tutora (T.)</li> </ul>
<b>Sesión de Logopedia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversación guiada</li> <li>- Reconocimiento de famosos</li> </ul>	Conversación espontánea y discusión de la tarea propuesta (solución de problemas en diferentes situaciones)	04:42"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto (F.)</li> <li>- Compañera (D.)</li> <li>- Logopeda (N.)</li> </ul>
	Resolución de una tarea. (Identifican al famoso y debaten sobre a qué se dedica.)	Registro 1 (08:02") Registro 2 (08:37")	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto (F.)</li> <li>- Compañera (D.)</li> <li>- Logopeda (N.)</li> </ul>
<b>Conversación en pareja</b>	Hablan sobre sus estudios, sobre un incidente concreto y sobre su relación. (Vídeo 3)	Registro 1 (01:03") Registro 2 (05:46")	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto (F.)</li> <li>- Compañera (D.)</li> </ul>
<b>Conversación con varios interlocutores</b>	Conversación sobre el deporte, la amistad entre ellos, la asociación... (Vídeo 4)	Registro 1 (04:56) Registro 2 (10:14) Registro 3 (01:58")	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto (F.)</li> <li>- Interlocutor 1 (D.) Mujer de 17 años, con síndrome de Down.</li> <li>- Interlocutor 2 (V.) Varón de 18 años con síndrome de Down.</li> </ul>
<b>Monólogo</b>	Monólogo sobre lo que sabe del Síndrome de	<b>04:56"</b>	Exposición de un tema concreto.

	Down (Video 2)		
--	-------------------	--	--

\*Los registros cuya duración está resaltada en negrita son los que se han utilizado para ilustrar los diferentes ítemes del PREP.

### C. ANÁLISIS DE LOS DATOS CON EL PREP-INIA.

A continuación realizamos el análisis piloto de fragmentos específicos de las diferentes muestras de lenguaje, clasificando los diferentes componentes pragmáticos en las tres pragmáticas de Gallardo (2009) y realizando un análisis cualitativo de los diferentes ítemes que se contemplan en el PREP. Algunos ítemes no han sido evaluados, bien porque no podían ser ilustrados en las tareas elegidas o por las limitaciones del propio cuestionario.

#### **PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA:**

---

##### **→ Actos de habla:**

El concepto de acto de habla se refiere a la unidad básica de comunicación lingüística con la que se realiza una acción; fue utilizado inicialmente por Austin (1962) y consolidado por otros autores como Searle (1969).

Según Austin (1962), al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:

- Un acto locutivo: el acto físico de emitir el enunciado, referido a la emisión del mensaje en sí, es decir, la modulación, el ritmo y la articulación del mensaje. (Gallardo, 2009)
- Un acto ilocutivo: que se refiere a la intención con la que el hablante realiza una función comunicativa.
- Un acto perlocutivo o efecto: la reacción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.

#### **1. Dimensiones de los actos de habla:**

##### **1.1 Articulación y modulación sonora.**

Transcripción 1: Vídeo 1. (00:00"-00:22")

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Tutora:</b> Ehh / pues empieza diciendo tu nombre, hola me llamo F./</li><li>- <b>F:</b> Me llamo, me llamo-, me llamo F, tengo 17 años...</li><li>- <b>Tutora:</b>¿Dónde vives F.?</li><li>- <b>F:</b> En Peraleda</li><li>- <b>Tutora:</b> Y cómo/ ¿pero te sabes la dirección exacta de tu casa, la calle?</li></ul> |
|--|

- ➔F: Peraleda, calle ale- ale- ale-gría cuarenta y ocho, cuarenta y ocho.

\*Las convenciones de transcripción se recogen en el anexo 3.

En este fragmento se aprecian dificultades articulatorias en algunas palabras que el sujeto no consigue articular adecuadamente. No obstante, este registro se tomó en una situación bastante dirigida por la interlocutora, en este caso la tutora, por lo tanto el sujeto puede fallar por ese control excesivo.

#### Transcripción 2: Vídeo 4. (07:05"-07:30")

- V: Tenemos que ganar y demostrar lo que tenemos en un- un- en nuestro cuerpo y demostrar que nunca faltemos el tiro y metemos limpio a la canasta sin fallar.
- ➔F: Yo lo que pienso de los partidos es que si entrenamos duro tío tenemos que ir tenemos que ensayar más ma- los tiros li- los tiros li- los tiros libres, porque en un rival ¿Qué hace?

Aquí también apreciamos autorreparaciones que denotan dificultades articulatorias. Hemos decidido incluirlo para ver así si estos fallos se producen solo en presencia de la tutora (visto en el fragmento anterior) o bien están presentes en situaciones de conversación más espontánea. Se ha visto que si bien el habla es fluida y solo se aprecian en palabras concretas, hay palabras en las que la articulación no es del todo adecuada y que le suponen un esfuerzo a la hora de articular.

### **1.2 Acceso Léxico**

#### Transcripción 1: Vídeo 4 (02:07")

- F: ya/Yo lo que pienso de- de- de- del deporte olimpiamente que el deporte es un juego lim- bueno a partir de ya un juego limpio donde se practica las piernas en natación, las piernas la espalda (...)

Apreciamos un manejo incompleto del repertorio léxico manifestado en la expresión "a partir". Si bien existen dificultades, éstas pueden deberse a desconocimiento de la partícula que quiere usar o a no saber cómo emplear ésta. Aunque apreciamos este fallo en este fragmento concreto el sujeto tiene buen acceso léxico.

### **1.3 Manejo de pausas y silencios**

Existen situaciones en las que se producen silencios incómodos durante la conversación, como en el fragmento que ilustramos y que ha sido tomado del vídeo 4, minuto (00:27"), donde F. responde a una pregunta de D. y al quedarse sin recursos se queda en silencio y cambia de tema bruscamente.

- F: pues yo el otro día fui aquí (señala con el dedo) a la avenida Eu- Eur- Europa y me apunté a clases de piano.
- D: Muy bien, y ¿Qué tocas de piano?
- →F: pues / lo q- lo q- lo que toco es do, re, mi, fa, sol, la, si do, do / con las dos manos así / y (4) yo lo que pienso, la verdad en el deporte que el deporte es un juego limpio donde se puede practicar en muchas cosas ¿sabes?

En este caso sí se aprecia un silencio importante, con una duración de 4 segundos, pero no llega a ser incómodo ni interrumpe la conversación. Parece ser que este silencio viene condicionado por el cambio de tema y por lo tanto la espera es estructurada y F. vuelve a introducir un tema nuevo sin dificultad.

#### Fragmento del vídeo 3 (04:41")

Sin embargo existen otras situaciones en las que emplea el silencio como una estrategia válida, como por ejemplo al finalizar la exposición del monólogo, donde no tiene más información que aportar, cierra el monólogo y al ver que le siguen grabando permanece callado e insiste en cerrar el tema.

F: (...) y bueno / es lo que me gus- eso es lo que me gus- ta de vosotras. de que sigáis luchando, que nos exijáis un po- un poco más, que es lo que debéis de hacer y (3)y así es la cosa (2)(Gesto de fin) Y ya está y no tengo más que hablar.

## **2. Las emisiones demuestran tener una comprensión suficiente de lo que se le dice y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos (Actos ilocutivos)**

Por lo general sí muestra comprensión de lo que se le dice, tanto cuando se le hacen preguntas concretas (formato entrevista) como en conversación con varios interlocutores. Como podemos ver en los fragmentos seleccionados.

#### Fragmento del vídeo 1 (00:11")

- T:¿Dónde vives F.?
- →F: En Peraleda
- T: Y cómo/ ¿pero te sabes la dirección em justa de tu casa, la calle?
- →F: Peraleda, calle ale- ale- ale- gría cuarenta y ocho, cuarenta y ocho.

#### Fragmento del Vídeo 4 (03:52")

- D: A veces F. a mí la piscina cuando tú te tiras allí/es que me da per- pereza
- →F: ¿Te da pereza o te da miedo?

- D: me da miedo
- →F: pues tienes que vencer a- al miedo, porque yo- yo,

### →Tareas de edición

### 3. Pese a tener problemas de léxico o articulación consigue transmitir su intención comunicativa (ilocutividad) con:

#### 3.1 Exclamaciones, entonaciones marcadas

Fragmento extraído del vídeo 4, (03:19'')

- D: ¿Del deporte?
- F: sí
- D: bueno es que a mí, cuando yo hago educación Física, Jose Luis pone música
- F: Noo pero yo no del del estudio dentro del club de natación, ¿Qué piensas del club?
- D: Metes a natación para ganar y/
- →F: Pero tú sabes que para ganar, te tienes que tirar desde ¡el trampoliii!, desde lo más alto, por- porque yo me tiro desde lo más alto osea ¡yo salto tio! sabes y parezco una sirena debajo del agua.
- V: claro
- D: A veces F. a mí la piscina cuando tú te tiras allí/es que me da per- pereza
- F: ¿Te da pereza o te da miedo?
- D: me da miedo
- F: pues tienes que vencer a- al miedo, porque yo- yo
- D: es que si yo/yo me rompo las piernas
- →F: Tú te rompes las piernas/pues ¡yo me tiro y no me rompo las piernas!

En este fragmento podemos observar cómo el sujeto emplea diferentes exclamaciones y entonaciones marcadas a lo largo del discurso para remarcar lo que quiere decir en cada momento, la entonación es la adecuada para la situación comunicativa.

#### 3.2 Gestos y actos no verbales

Acompañan el lenguaje del sujeto en las diferentes interacciones comunicativas como podemos ver, por ejemplo, en este fragmento extraído del vídeo 4, minuto 00:20''.

- →F: pues yo el otro día fui aquí (señala con el dedo) a la avenida Eu- Eur- Europa y me apunté a clases de piano.
- D: Muy bien, y ¿Qué tocas de piano?
- →F: pues/loq- loq- lo que toco es do, re, mi, fa, sol, la, si do, do/con las dos manos así/y (4)(coloca las manos y mueve los dedos para simular cómo toca)



### 3.3 Circunloquios, rodeos...

#### Transcripción 1: Vídeo 2. (03:19")

F: y eso es lo que me llena de orgullo y satisfi- satisfacción que todas las monitoras em se comporten pues/como/como como um monitoras normales, yo sé que la asociación hay algunas veces que están en el paro y otras no. Por ejemplo las- las- las- que estáis aquí pues/trabajáis mucho, nos apoyáis dui- dui- dui- gracias a la asociación síndrome de Down porque yo tenía 8 años cuando pasé a la asociación de aquí de Toledo yo sé que las bueno/que las muni- las monitoras que- que- que- estuve la primera fue con, el primero fue con Jacob, luego estuve con Esther, con- con- contigo Noelia, y bueno/es lo que me gus- eso es lo que me gus- ta de vosotras. de que sigáis luchando, que nos exijáis un po- un poco más, que es lo que debéis de hacer y (3)y así es la cosa (2)(Gesto de fin)/Y ya está y no tengo más que hablar.

Cuando empieza la intervención, parece que tiene sentido, pues habla de las monitoras y cómo él está orgulloso de ellas, sin embargo cuando avanza va incorporando elementos que no son del todo claros (como por ejemplo lo del área de atención temprana). El tema es el mismo durante todo el fragmento pero el sujeto no acaba de expresar lo que quiere decir e introduce nuevos elementos confusos.

#### **4. Muestra conciencia de su propia dificultad iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos.**

El sujeto realiza autorreparaciones conversacionales donde presenta problemas de articulación; repite la palabra hasta que le sale. Como vemos en este fragmento extraído del vídeo 4 (00:10")

- D:Yo en el insti me porto muy...muy bien
- →F: pues yo el otro día fui aquí (señala con el dedo) a la avenida Eu- Eur- Europa y me apunté a clases de piano.

No se han apreciado auto-rectificaciones conversacionales en los registros que hemos seleccionado para el análisis.

#### **→Inferencias**

5. Al plantearle emisiones que contienen frases hechas, refranes, etc. de sentido figurado, demuestra haberlas entendido correctamente o las usa él mismo (inferencias tópicas lexicalizadas) **NO EVALUADO.**

6. Su conversación (pese a posibles fallos léxicos o articulatorios) avanza con relativa fluidez, respetando las máximas conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información (Implicaturas conversacionales):

6.1 *Veraz* (Máxima de cualidad)

La máxima de cualidad se cumple porque toda la información ofrecida por F. estuvo confirmada por la logopeda. Su discurso por tanto se ajustó a la realidad.

6.2 *Suficiente, ni escasa ni excesiva* (máxima de cantidad)

Fragmento del vídeo 4 (03:19")

- F: Noo pero yo no del del estudio dentro del club de natación, ¿Qué piensas del club?
- D: Metes a natación para ganar y/
- F: Pero tú sabes que para ganar, te tienes que tirar desde ¡el trampoliii!, desde lo más alto, por- porque yo me tiro desde lo más alto osea ¡yo salto tio! sabes y parezco una sirena debajo del agua.
- V: claro
- D: A veces F. a mí la piscina cuando tú te tiras allí/es que me da per- pereza
- F: ¿Te da pereza o te da miedo?
- D: me da miedo
- F: pues tienes que vencer a- al miedo, porque yo- yo
- D: es que si yo/yo me rompo las piernas
  
- F: Tú te rompes las piernas/pues ¡yo me tiro y no me rompo las piernas!
- →F: si tú te tiras y lo mejo- que hay cuando tú vas a una competición y te ti- tiras y pareces una sirena y puedes ganar/si no te tiras pues lo u- lo u- lo único que haces es perder tiempo es perder tiempo en natación/ y yo digo igual que en que en el baloncesto si el árbitro pita por posesión posesión tenemos que ir al entrenador, a donde está el entrenador, el entrenador nos dará las instrucciones tú tienes que ir de defensa, tú tienes que ir de base nosotros nos ponemos nos colocamos así (levanta los brazos) como los grandes jugadores y defendemos.

Aporta más información que la requerida por el interlocutor, porque está hablando con D. sobre la natación, de tirarse o no del trampolín y de repente cambia de tema hacia el baloncesto haciendo aportaciones que no son relevantes y que son excesivas para este intercambio.

Fragmento del vídeo 1; minuto (00:51'')

- T: yyyy cuando no estás en el instituto ¿Qué haces? amm, ¿qué haces en tu tiempo libre?
- F: pueees, tocar la guitarra, eeeh ver la tele, eh hh y ya está.
- T: ¿Y no haces ningún tipo de deporte?
- F: aaam hago bicicleta estática, hago pesas/
- T: ¿Y no vas a natación?
- F: y voy a natación también.
- T: ¿Y a qué más vas los miércoles, los martes y miércoles?
- F: A balo- baloncesto
- T: ¿Y con quién vas a baloncesto? ¿Quiénes sois los que vais a baloncesto?
- F: Pues J.L, V., eh hh L.J, eh hh L.M, emmmm J.L y J.M
- T: ¿Y por qué te gusta a ti el baloncesto?
- F: porque lo veo, porque lo veo ummm un deporteee limpio
- T: Limpio y ¿a qué te refieres con limpio?
- →F: pueees, me refiero a la defensa.
- T: ¿y cómo se juega al baloncesto? Es que yo no sé jugar.
- →F: Puees, defender al rival

Sin embargo en situaciones con mayor control externo, como es la entrevista, el sujeto muestra una alteración de la máxima de cantidad pues responde a las preguntas de manera muy breve y no aportando toda la información requerida, esto se ve por ejemplo cuando le preguntan cómo se juega al baloncesto. Esta situación hace que la tutora tenga que plantearle preguntas para que nos dé más información.

6.3 Clara, concreta (Máxima de manera)

Fragmento tomado del vídeo 4 (08:05'')

- F: Yo lo que pienso y le digo un mensaje a mi entrenador favorito que se llama Jose, que es el mejor entrenador que tenemos de Down Toledo él nos entrena y él nos da las instrucciones que tenemos que hacer, porque por ejemplo el otro día le puse un wa- un wasap diciéndole que estaba viendo el deporte, el baloncesto, por ejemplo el Real Madrid y o el los ang- los ángeles Lakers/esos ganan ¿Por qué? porque mayores.

Fragmento vídeo 2: (02:32'')

F: Bueno yo/voy a hablar mañana sobre el síndrome de Down, sobre el síndrome de Down y/bueno lo que es la trisonomía 21, lo que esss, el par 21/en el par 21 tenemos eh tres eh treees treees pares, en el síndrome de Down nn- nn- nos parecemos en en las manos, emmm en la cara en los ojos emmm bueno y en el corazón que lo tenemos más pequeño y (2) también lo que quiero/yo lo que pienso del síndrome de Down la carac- características queee las características es quee/tenemos los rasgos, bueno tenemos algunos rasgos que se transmiten antemm bueno em la persona con síndrome de Down desde muy pequeños venimos a la asociación de ah aprender cosas, y algunas cosas nos cuestan/por ejemplo en el área de atención temprana. yo lo que pienso pues yo lo que pienso que en el área de atención temprana pues/pues seguir con nuestros deportees/seguir pueees ddde- de todo un poco, yo pues/lo que sí me pa- bueno lo que sí queee lo que tengo en los ojos no se me van a quitar nunca y- y/bueno lo que voy a hablar mañana pueees quiero yo lo que quiero decir a los que me van a entrevistar pueees que es el síndrome de Down emm cuáles son las características del síndrome de Down/pues hablar un poco emmm lo que es la asociación síndrome de Down de Toledo.

En cuanto al fragmento 1, la exposición parece clara en un inicio pero se desvía y es difícil entender lo que quiere decirnos, pues pasa de hablar de su entrenador a hablar de equipos como el Real Madrid y Los Ángeles Lakers. Se pierde la máxima de manera por exceso de derivación temática y breves descarrilamientos temáticos.

En el segundo fragmento, al tratarse de un tema desconocido para el sujeto la exposición no es todo lo informativa que debería, ya que al principio nos está hablando de las características del síndrome de Down, después habla de las dificultades de aprendizaje, introduce el área de atención temprana y los deportes y de repente vuelve hacia las características ("Yo sé que lo que tengo en los ojos no se me va a quitar nunca"). En el discurso parece haber parafasias, imprecisión semántica y circunloquios por desconocer el tema.

6.4 *Relevante* (Máxima de pertinencia)

Fragmento del vídeo 3. Conversación en pareja (01:40'')

- F: yo te voy a decir una cosa que tienes que saber y que lo sepa Miguel también.
- D: vale.
- F: Mañana ma- ma- mañana/¿mañana lo vas a ver?
- D: Mañana sí porque me toca con él mañana/ en la clase.
- F: una cosa ¿quie- quier- que te de un men- um men- un mensajito?
- D: Vale.

- F: le vas a decir ¿eh? lo que te he dicho lo de que cuando te mareaste y eso/¿también estuvo?
- D: él lo sabe ya
- F: ¿también estuvo Miguel?
- D: Él lo sabe ya/Miguel sobre eso
- F: pero ¿que también estuvo cuando te mareaste?
- D: No porque él estuvo en la calle, fumando.
- →F: Ah, y/bueno y sé bueno sé/que Javi el de religión sabe que/que aunque yo no esté allí pero me gustaría decirle quee que también es un hombre como yo y que te cuide mucho/ Yo pienso que Javi es buen profesor de religión eh/yo lo que quiero es que te enseñe un montón de cosas, como lo que hablas con él sobre Jesucristo y eso.
- D: Sí es que yo siempre voy aa misa.
- F: Claro.

En este fragmento apreciamos una violación a la máxima de manera o relevancia ya que F. inicia el turno queriendo mandar un mensaje a una persona concreta, en este caso a Miguel, que es el profesor de Matemáticas de D. y empieza a enfocar la conversación a ello, pero no consigue hacer lo que se propone pasando a hablar del profesor de religión.

6.5 *En ocasiones, comprendida a partir de sentidos figurados (implicaturas anómalas) NO SE HA EVALUADO.*

En los registros evaluados, no se han encontrado situaciones en las que se tengan que hacer inferencias a partir de la situación, por lo tanto este ítem no ha sido evaluado.

No obstante hemos de resaltar la importancia de un hecho que nos ha llamado especialmente la atención y es que a menudo el sujeto entiende **las preguntas de manera muy literal**. Así lo podemos observar en los fragmentos que se muestran a continuación.

Fragmento del vídeo 1; minuto (00:25'')

- T: Amm y/¿estás estudiando?
- F: Sí.
- T: ¿Dónde estudias?
- F: En el San Marcos
- T: ¿Y qué estás estudiando?
- →F: Estoy estudiando, lengua, matemáticas eh ética/
- T: pero/¿En qué curso estás?
- F: estoy en cuarto
- T: En cuarto de la ESO
- F: Sí(00:25'')

Fragmento del vídeo 4 (varios interlocutores), minuto 00:19''

- F: pues yo el otro dia fui aqui (señala con el dedo) a la avenida Eu Eur Europa y me apunté a clases de piano.
- D: Muy bien, y ¿Qué tocas de piano?
- →F: pues/loq loq lo que toco es do, re, mi, fa, sol, la, si, do, do/con las dos manos así/y (4)(coloca las manos y mueve los dedos para simular cómo toca)

En el segundo fragmento mostrado apreciamos el ejemplo más claro de la comprensión literal que hace el sujeto de los enunciados, ya que cuando le hacen la pregunta de qué toca en el piano, responde enumerando las notas musicales, en lugar de entender la pregunta de forma más global.

## PRAGMÁTICA TEXTUAL.

---

### →Coherencia

7. **Al construir un relato o explicar una idea respeta las estructuras lógicas en el orden en el que cuenta las cosas, la manera en que relaciona las ideas, la selección de información necesaria...**

- **Vídeo 4 (00:37"- 01:30")**

- F: pues/loq- loq- lo que toco es do re mi fa sol la si do, do/con las dos manos así/y/yo lo que pienso, la verdad en el deporte que el deporte es un juego limpio donde se puede practicar en muchas cosas ¿sabes?
- D: ya
- F: por ejemplo en natación, hay que saber bien la técnica de natación
- D: Sí.
- →F: porque si no nn- no ganamos, si no no ganamos, igual pienso de b- b- de baloncesto, si cuando estamos entrenando sabemos entrenar y cuando llegamos al partido de albace- tío, no sabemos jugar. ¿o no te acuerdas en lo cuando fuimos al Albacete?
- D: yo también me acuerdo de Alba- Alba- Albacete.
- F: No pero yo no digo de na- na- natación yo digo de baloncesto.
- D: Ah, vale.
- →F: yo lo que pienso tío es, que grandes jugadores sean como nosotros eh? por ejemplo, Kobi Bryan el de los ang- angeles Lakers, eso tiene un récord (Mueve la mano de un lado a otro para indicar mucho)

Exceptuando el cambio de tema del principio, ya comentado anteriormente, el sujeto respeta el tema que se está tratando y lo lleva desde el principio hasta el final del intercambio. Sin embargo, la manera de relacionar las cosas no es todo lo correcta que debería porque está hablando de la natación, pasa a hablar del baloncesto y después de

una competición en Albacete de la que no ha hablado hasta ahora y que crea una especie de confusión. Después habla de los jugadores, lo que incrementa esa confusión y falta de coherencia, es decir, aporta información excesiva y poco vinculada con la progresión del intercambio.

Fragmento del vídeo 2: (01:17'')

-F: (...) Bueno tenemos algunos rasgos que se transmiten antemano bueno en la persona con síndrome de Down (2) desde muy pequeños venimos a la asociación de ahí aprender cosas, y algunas cosas nos cuestan/por ejemplo en el área de atención temprana yo lo que pienso pues yo lo que pienso que en el área de atención temprana pues/pues seguir con nuestros deportees/seguir pueees ddde- de todo un poco, yo pues/lo que si me pa- bueno lo que si queee lo que tengo en los ojos no se me van a quitar nunca y- y/

Como vemos en el este fragmento, la coherencia está alterada porque el sujeto no es capaz de seguir un orden lineal de temas, si no que va incorporando temas nuevos sin enlazarlos correctamente, pues empieza hablando del área de atención temprana, luego habla del deporte, etc.

**8. Su discurso se ajusta al tema que se está tratando y cuando cambia de tema lo hace de manera fluida, sin brusquedad ni rupturas temáticas evidentes.**

Fragmento del vídeo 4, minuto (00:06'')

- F: pues yo el otro día fui aquí (señala con el dedo) a la avenida Eu- Eur- Europa y me apunté a clases de piano.
- D: Muy bien, y ¿Qué tocas de piano?
- →F: pues/loq- loq- lo que toco es do, re, mi, fa, sol, la, si do, do/con las dos manos así/y (4)(coloca las manos y mueve los dedos para simular cómo toca) yo lo que pienso, la verdad en el deporte que el deporte es un juego limpio donde se puede practicar en muchas cosas ¿sabes?

Normalmente, y al ser él quien dirige los intercambios comunicativos en conversaciones no guiadas por ayuda externa, conduce los temas para hablar de lo que él sabe, como es el deporte. Los cambios de tema se acentúan cuando empiezan hablando de algo que él no domina, por ejemplo las clases de piano, como vemos en este fragmento, donde contesta a la pregunta de D. y pasa rápidamente a hablar del deporte.

**→Cohesión**

**9. Tiene la suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar de repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta...**



Fragmento del vídeo 2, minuto (00:59”)

- F: Bueno yo/voy a hablar mañana sobre el síndrome de Down, sobre el síndrome de Down y/bueno lo que es la trisonomía 21 lo que esss, el par 21/en el par 21 tenemos eh tres eh treees treees pares, en el síndrome de Down nn- nn- nos parecemos en- en las manos, emmm en la cara en los ojos emmm bueno y en el corazón que lo tenemos más pequeño y/también lo que quiero/yo lo que pienso del síndrome de Down la carac características queee las características es quee

Las frases no siempre son completas como por ejemplo en el monólogo, donde vemos que muchas frases se quedan a medias. Apreciamos también en este fragmento la referencia, pues el sujeto repite la misma expresión.

Fragmento vídeo 1, minuto 01:49”.

- T: ¿Y por qué te gusta a ti el baloncesto?
- →F: porque lo veooo porque lo veo un **deporteee limpio**

Fragmento vídeo 4 (varios interlocutores)

- F: pues/loq- loq- lo que toco es do, re, mi, fa, sol, la, si, do, do/con las dos manos así/y(4)(coloca las manos y mueve los dedos para simular cómo toca) yo lo que pienso, la verdad en el deporte que **el deporte es un juego limpio** donde se puede practicar en muchas cosas ¿sabes? (00:16”)

(...)

- F: ya/Yo lo que pienso de- de- de- del deporte olimpiamente que **el deporte es un juego lim- bueno/ a parte de ya un juego limpio** donde se practica las piernas en natación (...)(02:07”)

En estos fragmentos podemos apreciar que, como siempre habla de los mismos temas, utiliza las mismas palabras para referirse a lo mismo, que se convierten en expresiones formulaicas propias (“El baloncesto es un deporte limpio”)

**10. Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y de verbos, respetando las concordancias de tiempo, género, número, así como los artículos.**

En este sentido, el sujeto no muestra dificultades y es capaz de utilizar la morfología adecuada en todos los intercambios.

11. Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto+predicado) como en constituyentes menores (preposición+término auxiliar+verbo, etc.)

Estructura las oraciones de manera adecuada respetando y siguiendo la estructura convencional de sujeto/verbo/complemento.

#### **PRAGMÁTICA INTERACTIVA:**

---

12. Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada (Agilidad del turno)

Fragmento tomado del vídeo 4 (02:42'')

- F: Bueno pues esos jugadores son como nosotros pero con un nivel más alto que nosotros, ahora mismo estamos entrenando para que o para que en octubre podamos competir y ganar a lo a los a los otros a los de el club deportivo San Ginés, club deportivo María Auxiliadora que van y luego pues está un poco (2)¿Tú qué piensas del deporte D.?
- D: ¿Del deporte?
- F: sí
- D: bueno es que a mí, cuando yo hago educación Física, Jose Luis pone música
- →F: Noo pero yo no del del estudio dentro del club de natación, ¿Qué piensas del club?
- D: Metes a natación para ganar y/
- F: Pero tú sabes que para ganar, te tienes que tirar desde ¡el trampolíiin!, desde lo más alto, por- porque yo me tiro desde lo más alto osea ¡yo salto tio! sabes y parezco una sirena debajo del agua.
- V: claro
- D: A veces F. a mí la piscina cuando tu te tiras allí/es que me da per- pereza
- →F: ¿Te da pereza o te da miedo?
- D: me da miedo

Es él mismo quien establece los turnos de conversación y dirige la conversación llevándola hacia el tema del deporte. Dado que sus interlocutores tienen un menor nivel, le permiten llevar la voz cantante y hacer preguntas para incorporar a los demás miembros de la conversación. Por lo general la gestión de turno es adecuada ya que se realiza con agilidad y sin solapamiento entre miembros.

13. **Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de los otros participantes; coopera bien en el desarrollo de la toma de turno y respeta la alternancia**

Fragmento tomado del vídeo 4. (03:23'')

- →F: Noo pero yo no del- del estudio dentro del club de natación, ¿Qué piensas del club?
- D: Metes a natación para ganar y/
- F: Pero tú sabes que para ganar, te tienes que tirar desde ¡el trampolíiin!, desde lo más alto, por- porque yo me tiro desde lo más alto osea yo salto tío sabes y parezco una sirena debajo del agua.

El sujeto coopera bien en la toma de turno pero en ocasiones no respeta la alternancia como en el fragmento que hemos seleccionado, donde la interlocutora ("D") está intentando explicar qué opina del club y antes de que finalice la frase vuelve a tomar él el turno, interrumpiendo a D. Él dirige la interacción, establece los turnos, introduce los temas y se mantiene siempre activo en ésta.

14. **Utiliza igualmente turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan (predictibilidad: tipos de intervención)**

El sujeto responde a preguntas formuladas directamente, como las que hemos visto en fragmentos tomados de la entrevista y cuando se refieren a él en una conversación cotidiana, como por ejemplo, en el minuto 00:17 (donde responde a una pregunta concreta) y en el 02:42'' del vídeo 4, donde realiza una pregunta a un interlocutor y toma la palabra para informarle de algo.

15. **Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal, complementa y matiza su lenguaje adecuadamente pero no lo sustituye (Gestualidad natural)**

Fragmento del vídeo 3 (00:10'')

- D: Yo, F. que en mi insti yo le cuento a Beatriz y a Belén siempre cosas sobre ti o a Miguel también/le digo eso sobre tii/mucho
- F: Pero Miguel es como yo/
- D: sí/Bueno es que a mi Miguel en las clases de matemáticas me hace mi co- co- co- cotillas.
- →F: (Ríe) ¿Te hace cosquillas?/claro, como me alegro de que Miguel sea como yo porque además me alegro um um um montón de que tú apre- aprendas muchas cosas con él. (Acaricia la mano de D.)
- D: Gracias.

Fragmento del Vídeo 4, (02:16'')

- F: (dirige la mirada a D.)ya/Yo lo que pienso de- de- del deporte olimpiamente que el deporte es un juego limpio- bueno a **partir** de ya un juego limpio donde se practica las piernas en natación, las piernas, la espalda la uh el cuerpo lo de espaldas en baloncesto pienso que si grandes jugadores como nosotros defendemos (Mira a V.) como vamos a defender el día que vayamos a Albacete que va a ser mu' pronto creo que podemos ganar porque por ejemplo (Mira a D.) los grandes jugadores como Kobi Bryan o/¿Cómo se llama el del Madrid? (Dirige la mirada a V.)

El sujeto complementa su lenguaje oral con el uso de gestos, pero estos gestos no lo sustituyen sino que lo apoyan en las diferentes situaciones. Por ejemplo, como vemos en la transcripción, cuando se refiere al ejercicio de natación hace el gesto de brazada hacia atrás para apoyar lo que está diciendo.

**16. Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar la escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno...(Mirada)**

El sujeto dirige la mirada alternativamente hacia uno u otro interlocutor cuando desea que éste participe o se integre en la conversación, es una manera de otorgarles los turnos de interacción, como vemos en este fragmento tomado del registro 4 en el minuto 01:59''.

- →F: (dirige la mirada a D.)ya/Yo lo que pienso de- de- del deporte olimpiamente que el deporte es un juego limpio- bueno a **partir** de ya un juego limpio donde se practica las piernas en natación, las piernas, la espalda la uh el cuerpo lo de espaldas en baloncesto pienso que si grandes jugadores como nosotros defendemos (Mira a V.) como vamos a defender el día que vayamos a Albacete que va a ser mu' pronto creo que podemos ganar porque por ejemplo (Mira a D.) los grandes jugadores como Kobi Bryan o/¿Cómo se llama el del Madrid? (Dirige la mirada a V.)
- V: No sé
- →F: (Vuelve a mirar a D.)Bueno pues esos jugadores son como nosotros pero con un nivel más alto que nosotros, ahora mismo estamos entrenando para que o para que en octubre podamos competir y ganar a lo a los a los otros a los de el club deportivo San Ginés, club deportivo María Auxiliadora que van y luego pues está un poco/¿Tú qué piensas del deporte D.? (Mira a D.)
- D: ¿Del deporte?
- F: sí.

El sujeto es capaz de mantener la mirada en una conversación con interlocutores conocidos, como se puede ver en el registro 3 y en el 4, y en una situación relajada de comunicación. Sin embargo, en otras situaciones como por ejemplo en la entrevista inicial (vídeo 1) mantiene la mirada pero de forma esquiva a veces por el control y por la situación tensa que se crea.

**17. Sus intervenciones son socialmente adecuadas conforme a las convenciones de cortesía y educación. (Prioridad)**

Fragmento del vídeo 4, minuto 08:03”

- F: yo lo que pienso y le digo un m mensaje a mi entrenador favorito que se llama Jose que es el mejor entrenador que tenemos de Down Toledo él nos entrena y él no nos da las instrucciones que tenemos que hacer.

Podríamos considerar que las intervenciones sí son socialmente adecuadas en el contexto donde se desarrollan. A veces podríamos afirmar que no son del todo correctas pero analizando la situación de registro y en presencia de una cámara se podría entender la utilización de algunas fórmulas como por ejemplo, “Quiero mandar un mensaje a mi entrenador favorito...”

Fragmento del vídeo 4: minuto 00:52”.

- F: porque si no nn- no ganamos, si no no ganamos, igual pienso de b- b- de baloncesto, si cuando estamos entrenando sabemos entrenar y cuando llegamos al partido de albace tio, no sabemos jugar. ¿o no te acuerdas en lo cuando fuimos al Albacete?
- D: yo también me acuerdo de Alba Alba Albacete.
- →F: No pero yo no digo de na- na- natación yo digo de baloncesto.
- D: Ah, vale.
- F: yo lo que pienso tio es, que grandes jugadores sean como nosotros eh? por ejemplo, Kobi Bryan el de los ang angeles Lakers, eso tiene un récord (Mueve la mano de un lado a otro para indicar mucho).

Otras veces sin embargo podemos apreciar que F. es algo autoritario en las interacciones como en este fragmento, donde D. quiere participar en la conversación y él corta esa participación con “pero yo no digo eso, digo lo otro”, relegando a D. a un segundo plano y centrando la conversación en V.

### 3. CONCLUSIONES

Concluimos este análisis piloto haciendo un recorrido general por las habilidades y dificultades que presenta nuestro sujeto.

En el análisis de la *pragmática enunciativa* (dimensiones de los actos de habla, tareas de edición e inferencias) se aprecian las siguientes características:

→ Actos de habla:

- Las dificultades puntuales de articulación derivan en autorreparaciones conversacionales y limitan, en algunos momentos, la intelegibilidad del discurso.
- El sujeto presenta un buen acceso léxico por norma general aunque se aprecian fallos en momentos puntuales.
- El manejo de pausas y silencios está gestionado correctamente, aunque en algunos momentos concretos se producen silencios incómodos.
- El sujeto es capaz de realizar actos ilocutivos, ya que muestra una comprensión suficiente de lo que se le dice.

→ Tareas de edición:

El sujeto es capaz de transmitir su intención comunicativa por medio de entonaciones marcadas en diferentes momentos de la conversación, gestos y actos no verbales que apoyan su discurso hablado sin sustituirlo. Se aprecian en ocasiones circunloquios y desviaciones de tema a medida que avanza la conversación, sobre todo cuando no domina el tema. No muestra conciencia de su dificultad ni realiza autorrectificaciones conversacionales.

→ Inferencias:

Las inferencias tópicas lexicalizadas no han sido evaluadas, por no poder ilustrarse con las muestras de las que disponíamos. En cuanto a las máximas conversacionales los resultados difieren.

- La máxima de cualidad está preservada en cada una de las interacciones de F.
- La máxima de cantidad está alterada en la mayoría de las interacciones, aunque de distinta manera, como vemos en los fragmentos analizados, pues en situaciones de poco control el sujeto aporta más información de la requerida y cuando hay un mayor control las intervenciones del sujeto se quedan cortas.
- Máxima de manera: las intervenciones no son claras en su totalidad, pues se producen cambios de tema rápidos y descarrilamientos temáticos.
- Máxima de pertinencia: la información aportada no siempre es pertinente según las demandas de la interacción.

Respecto a la *pragmática textual*, podemos concluir que, en términos de coherencia, el sujeto respeta el tema que está tratando, pero al construir un relato aporta información excesiva y que no guarda relación con la idea anterior; los cambios de tema no se

realizan de manera adecuada, pues dirige todas las intervenciones hacia el deporte y lo introduce bruscamente en los diferentes intercambios.

En términos de cohesión el sujeto no tiene suficiente capacidad léxica como para referirse de distinta forma a lo mismo; es decir, como siempre trata los mismos temas, utiliza las mismas expresiones estereotipadas (expresiones formulaicas propias). El sujeto utiliza de manera correcta sustantivos y verbos y no se aprecian construcciones de frases anómalas, sino que siguen la estructura convencional de sujeto/verbo/complemento.

Por último, el análisis de la *pragmática interactiva* desvela los siguientes datos.

- La agilidad del turno es adecuada y no se aprecian solapamientos entre participantes.
- Su nivel de participación en la conversación es adecuado, aunque en ocasiones restringe la participación de los demás interlocutores.
- Predictibilidad: el sujeto es capaz de responder a preguntas que se le formulan y aportar información sobre los diferentes temas tratados en la conversación.
- La gestualidad natural y la mirada están presentes en todos los intercambios comunicativos y son empleadas de manera correcta y continuada.
- Por lo general sus intervenciones son socialmente adecuadas conforme a las normas de cortesía aunque a veces es algo autoritario a la hora de dirigir las interacciones entre iguales.

Teniendo en cuenta las características del sujeto y apoyando los resultados que se desprenden de las investigaciones realizadas por Price-Williams & Sabsay (1979) y Leuder, Fraser & Jeeves (1981) podemos decir que la competencia comunicativa de nuestro sujeto es adecuada y está intacta a pesar de sus déficits.

Sin embargo, como hemos podido ver en el análisis, los resultados que muestra el sujeto corresponden con la afirmación de Abbeduto, Warren y Connors (2007) acerca de la existencia de un perfil de habilidades formado por puntos fuertes y puntos débiles.

Según nuestro análisis podríamos establecer como punto fuerte los componentes de pragmática interactiva, pues como ya afirmaban Abbeduto y Rosenberg (1980), no se han apreciado en nuestro sujeto errores en la toma de turnos y el sistema de reglas conversacionales es adecuado para la conversación. Los solapamientos que se producen son escasos y están controlados (Peskett & Wotton 1985) y en cuanto a las peticiones de aclaración (Coggins & Stoel-Gammon 1982) el sujeto es capaz de aclarar a qué se refiere cuando su interlocutor le ofrece una respuesta que no es la que él solicita.

Nuestro análisis respalda la afirmación de Beeghley et al. (1990) aunque con pequeños matices, ya que nuestro sujeto es capaz de realizar la misma variedad de funciones comunicativas que sus iguales de desarrollo típico y también es capaz de realizar peticiones y respuestas, aunque éstas, no siempre sean pertinentes.

En cuanto a la pragmática enunciativa y más concretamente a la producción de actos de habla, hemos visto en el análisis que el sujeto es capaz de reconocer y realizar actos ilocutivos tal y como ya postulaban Abbeduto y Rosenberg (1980), aunque presenta



diferencias respecto a los de desarrollo típico de la misma edad cronológica a la hora de realizar preguntas pertinentes como ya expusieron Owens y MacDonald (1982)

Respecto a la pragmática textual, las dificultades que presenta el sujeto en términos de coherencia y cohesión a la hora de hablar sobre un tema, pueden deberse al incremento de la longitud media de enunciado del que hablaban Cicchetti y Beeghley (1990) pues las intervenciones demasiado largas pueden comprometer la coherencia y la cohesión de las exposiciones al aportar datos que no son relevantes.

Este aspecto también podría afectar a las máximas de cantidad, manera y relevancia, ya que al aportar información excesiva podría no respetarse el tema que se está tratando, afectando así a la relevancia y adecuación de la intervención del sujeto en la conversación.

Después del análisis de los resultados por categorías del PREP-INIA, podemos decir que se trata de un instrumento útil para el análisis de componentes pragmáticos en nuestro caso de síndrome de Down. Es un cuestionario fácil de administrar y de entender por profesionales no expertos en pragmática y su aplicación es relativamente rápida, pues presenta un formato de cuestionario de valoración que puede responderse con sí o no. El cuestionario está formado por un listado de cuestiones específicas, las cuales nos han permitido analizar las conductas comunicativas de nuestro sujeto y establecer conclusiones claras en cada uno de los ítems propuestos.

Desde este proyecto piloto de análisis del componente pragmático, se plantea la necesidad de seguir investigando en el ámbito de la pragmática en síndrome de Down para establecer datos claros acerca de las habilidades de estas personas en este aspecto tan importante del lenguaje.

Sugerimos para el desarrollo de futuras investigaciones las siguientes aportaciones:

- La incorporación de más casos para ampliar la muestra con sujetos: es decir, seleccionar sujetos de diferentes rangos de edad (niños de edad escolar, adolescentes, adultos); de diferente sexo (mujeres y hombres) y de diferentes niveles de rendimiento (alto y bajo rendimiento)
- Seguir el diseño que hemos planteado en este proyecto, es decir, diseñar tareas específicas para evaluar las diferentes dimensiones de la pragmática incorporando las que se han desarrollado en este proyecto (conversación espontánea con iguales, entrevista con profesional de referencia, sesión de logopedia, conversación en pareja y monólogo) y combinándolas con otras más específicas.
- Ampliar la recogida de muestras del lenguaje a otros entornos donde se desenvuelve el sujeto y diseñar situaciones de comunicación para registrar intercambios con diferentes interlocutores (familiares, profesionales, desconocidos, etc.) y en los diferentes contextos.

### ***AGRADECIMIENTOS***

En primer lugar, agradezco su participación a F. en este proyecto piloto y a la Asociación Síndrome de Down de Toledo (ASDOWNTO) por el asesoramiento y la información proporcionada. También me gustaría mencionar y dar las gracias a los profesionales que me han prestado su tiempo y ayuda durante todo el proceso de realización, especialmente a Noelia Núñez Andrés, logopeda de ASDOWNTO que me ha prestado su tiempo y ayuda en el proceso de grabación de las muestras y a mi tutor Félix Díaz por el tiempo dedicado a mi trabajo y su ayuda directa en este proyecto.

## **REFERENCIAS**

- Abbeduto, L. (2008). *Down Syndrome Research and Practice: Pragmatics development*. Recuperado el 15 de Abril de 2013. Disponible en: <<http://www.down-syndrome.org/reviews/2078/>>
- Abbeduto, L. & Rosenberg S. (1980) The communicative competence of mildly retarded adults. *Applies Psycholinguistics*, 1 (4), 405-426.
- Austin, J. L (1962) *How To Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Beeghley, M., Weiss-Perry, B., & Cicchetti, D. (1990). Beyond sensorimotor functioning: Early communicative and play development of children with Down syndrome. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.). *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp.329-368).
- Buckley (1993) Language development in children with Down Syndrome. Reasons for optimism. *The Down Syndrome Educational Trust. Down syndrome research and practice*, 1 (1), 3-9.
- Bray ,M. & Woolnough, L. (1988) The language skills of children with Down syndrome aged 12 to 16 years. *Child Language Teaching and Therapy* 3 (4), 311-324.
- Cicchetti D. & Beeghley M. (Eds). (1990) *Children with Down Syndrome: A developmental Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Coggings, T. E., Carpenter, R. L. & Owings N. O. (1983). Examining early intentional communication in Down's syndrome and non-retarded children. *British Journal of Disorders of Communication* 18 (2), 98-106.
- Coggins, T. E., & Stoel-Gammon, C. (1982). Clarification strategies used by four Down's Syndrome children for maintaining normal conversational interaction. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 65-67.
- Down, J. Langdon (1999) The Man and the Message. *Down Syndrome Research and Practice*. 6 (1); 19-24.
- Gallardo, B. (2008). Pragmática Textual y TDAH. En (VVAA). *ACTAS DEL XXVI Congreso Internacional AELFA*. Valencia: Universidad de Valencia/Instituto INIA Neural.
- Gallardo, B. (2009) Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48 (2), S57-S61.
- Greenwald, C. A., & Leonard, L. B. (1979). Communicative and sensorimotor development of Down's Syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 296-303.

- Johnston F., & Stansfield J., (1997). Expressive pragmatic skills in pre-school children with and without Down's syndrome: parental perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41 (1), 19-29.
- Leuder, I., Fraser, W. I., & Jeeves, M. A. (1981). Social familiarity and communication in Down syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*, 5, 133-142.
- Levinson SC. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Martin G., Klusek J., Estigarribia B. & Roberts J. (2009) Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Top Lang Disord*. 29 (2), 112-132.
- Moraleda, E. (2011) Análisis del desarrollo morfosintáctico en personas con síndrome de Down en el periodo infantil y adolescente. *Revista de investigación en logopedia I*, 2 (1), 121-129.
- Nisbet., J., Zanella, K., & Miller, J. (1984). An analysis of conversations among handicapped students and a non handicapped peer. *Exceptional Children*, 51, (1)56-162.
- Owens, R.E & Macdonald, J. D. (1982) Communicative uses of the early speech of non delayed and Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86 (5), 503-510.
- Peskett, R. & Wotton A., J. (1985) Turn taking and overlap in the speech of young Down's syndrome children. *Journal of Mental deficiency Research*, 29, 263-273.
- Price-Williams, D., & Sabsay, S. (1979). Communicative competence among severely retarded persons. *Semiotica*, 26, 35-63.
- Roberts, J., Martin G., Moskowitz L., Harris A., Foreman J., Nelson L. (2007) Discourse skills of Boys with Fragile X Syndrome in comparison to Boys with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*. 50, 475-492
- Roberts, J., Price J. & Malkin C. (2007) Language and Communication development in Down syndrome. *Mental retardation and development disabilities research reviews*. 13, 26-35.
- Rondal ,J. & Comblain A., (1996) Language in adults with Down Syndrome. *The Down Syndrome Educational Trust Down Syndrome Research and Practice*.4 (1), 3-14.
- Searle, J. (1969) *Speech acts*. Cambridge University Press.

- Smith L., & Von Tetzchner S. (1986) Communicative, sensorimotor and language skill of young children with Down syndrome. *American Journal of Mental deficiency* ,91, 57-66.
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (5), 5-24.
- Wetherby A. M., Yonclas D. G. & Bryan A.A (1989). Communicative profiles of pre-school children with handicaps: implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 148-158
- Wotton, A. (1990) Pointing and interaction initiation: the behaviour of young children with Down's syndrome when looking at books. *J. Child Lang.* 17 (3) 565-589

❖ **ANEXO 1: PROTOCOLO RÁPIDO DE EVALUACIÓN PRAGMÁTICA**  
**“PREP-INIA” propuesto por Gallardo y cols. (2008)**

NOMBRE: ..... FECHA: .....  
 EDAD: .....

La conducta verbal del paciente se ajusta a las siguientes afirmaciones	SÍ	NO	No Ev
<b>PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA</b>			
<b>Actos de habla</b>			
1. Dimensiones de los actos de habla: <i>Articula bien las palabras, de manera que las emisiones son reconocibles, sin que muestre serios problemas de</i>			
1.1. <i>Articulación fónica, modulación sonora (Actos enunciativos)</i>			
1.2. <i>Acceso léxico (Actos proposicionales)</i>			
1.3. <i>Manejo de las pausas y silencios</i>			
2. <i>Las emisiones que utiliza demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice, y son las adecuadas para conseguir su propósito comunicativo, aunque puedan tener fallos gramaticales o léxicos (Actos ilocutivos)</i>			
<b>Tareas de edición</b>			
3. <i>Pese a tener problemas de léxico o articulación, consigue transmitir su intención comunicativa (ilocutividad) con:</i>			
3.1. <i>Exclamaciones, entonaciones marcadas, sílabas sueltas, o palabras de significado impreciso, “yyy...”, “pueees”, “claro”... (Actos locutivos/enunciativos)</i>			
3.2. <i>Gestos y actos no verbales</i>			
3.3. <i>Circunloquios, rodeos, preguntas del tipo de “¿eh?, ¿no?”</i>			
4. <i>Muestra conciencia de su propia dificultad, iniciando él mismo rectificaciones en los puntos problemáticos (Auto-rectificaciones conversacionales)</i>			
<b>Inferencias</b>			
5. <i>Al plantearle emisiones que contienen frases hechas, refranes, etc. de sentido figurado, demuestra haberlas entendido correctamente; o las usa él mismo (Inferencias trópicas lexicalizadas)</i>			
6. <i>Su conversación (pese a posibles fallos léxicos o articulatorios) avanza con relativa fluidez, respetando las leyes conversacionales de cooperación que exigen proporcionar información (Implicaturas conversacionales):</i>			
6.1. <i>Veraz (Máxima de la cualidad)</i>			
6.2. <i>Suficiente, ni escasa ni excesiva (Máxima de la cantidad)</i>			
6.3. <i>Clara, concreta (Máxima de la manera)</i>			
6.4. <i>Relevante (Máxima de la pertinencia)</i>			
6.5. <i>En ocasiones, comprendida a partir de sentidos figurados (Impl. anómalas)</i>			

<b>PRAGMÁTICA TEXTUAL</b>			
<b>Coherencia</b>			
7. <i>Al construir un relato o explicar una idea respeta las estructuras lógicas en el orden en que cuenta las cosas, la manera en que relaciona las ideas, la selección de información necesaria, etc. (superestructuras textuales narrativa y argumentativa)</i>			
8. <i>Su discurso se ajusta al tema que se está tratando, y cuando cambia de tema lo hace de manera fluida, sin brusquedad ni rupturas temáticas evidentes (macroestructuras y gestión temática)</i>			
<b>Cohesión</b>			
9. <i>Tiene suficiente capacidad léxica como para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar de repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta (Léxico: cadenas correferenciales)</i>			
10. <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos (Morfología: agramatismos)</i>			
11. <i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional, y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores (preposición + término, auxiliar + verbo, etc.) (Sintaxis: paragramatismos)</i>			
<b>PRAGMÁTICA INTERACTIVA</b>			
12. <i>Su participación se realiza con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada (Agilidad del turno)</i>			
13. <i>Aparentemente, su nivel de participación activa en la conversación (cantidad de turnos/palabras) es proporcional al de otros participantes; coopera en el desarrollo de la toma de turno y respeta la alternancia (Índice de participación conversacional)</i>			
14. <i>Utiliza igualmente turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan o preguntan (Predictibilidad: tipos de intervención)</i>			
15. <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye (Gestualidad natural)</i>			
16. <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno... (Mirada)</i>			
17. <i>Sus intervenciones son socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación (Prioridad)</i>			

❖ **ANEXO 2: REGISTRO DE TRABAJO DEL SUJETO SELECCIONADO**  
**REALIZADO POR ASDOWNT0.**

HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a rechazar peticiones no razonables.</li> <li>• Aprender a soportar bromas.</li> <li>• Escuchar sin interrumpir y pedir la palabra.</li> <li>• Aprender a aceptar críticas de manera adecuada.</li> <li>• Aprender a perder.</li> <li>• ¿Tratar temas de sexualidad?</li> <li>• Aumentar el reconocimiento emocional.</li> <li>• Expresar las emociones de manera adecuada.</li> <li>• Aprender a resolver conflictos de manera adecuada.</li> <li>• Aumentar su participación en actividades de grupo de su entorno cercano .</li> <li>• Aumentar el repertorio de actividades en su tiempo libre.</li> <li>• Elegir actividades acordes a su edad.</li> </ul>
VIDA EN EL HOGAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guardar su ropa y zapatos.</li> <li>• Ordenar y mantener la ropa de su uso diario.</li> </ul>
AUTODETERMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer uso de su propio dinero y administrarlo.</li> <li>• Ser consciente de las decisiones que toma.</li> <li>• Decidir cursos o formación que sean de su interés.</li> </ul>
AUTOCUIDADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afeitarse de forma autónoma</li> </ul>
SALUD Y SEGURIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a curarse una pequeña herida de manera autónoma.</li> <li>• Aprender números de emergencias</li> <li>• Saber resolver situaciones de emergencia.</li> <li>• Reconocer señales de peligro.</li> <li>• Reconocer e identificar fecha de caducidad de alimentos.</li> </ul>
RECURSOS EN LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar el conocimiento de señales de peligro.</li> <li>• Aumentar el conocimiento de de señales de servicios de la comunidad.</li> <li>• Participar en actividades de la comunidad.</li> <li>• Aprender a solicitar información de manera adecuada tanto en la calle como por teléfono.</li> <li>• Aprender a dar orientaciones de donde se encuentra.</li> <li>• Aprender a interpretar un billete de tren, cine...</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer diferentes edificios d servicios. (bancos, polideportivos , centros de Salud...)</li> <li>• Manejo del dinero ( si tiene suficiente..)</li> </ul>
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar cuando no entiende el mensaje.</li> <li>• Pedir información de manera adecuada en diferentes contextos.</li> <li>• Narrar situaciones pasadas.</li> <li>• Comprender y expresar emociones, deseos, negativas...</li> </ul>
ACADÉMICO FUNCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar el concepto de tiempo.</li> <li>• Manejar el uso del euro.</li> <li>• Conocer el uso de los diferentes contenedores (reciclar)</li> <li>• Conocer noticias de actualidad</li> <li>• Comprender texto.</li> <li>• Utilizar la calculadora</li> </ul>

### ❖ ANEXO 3: CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN.

- El alargamiento de vocalizaciones se indica repitiendo las vocales.
- El guión alto (-) indica autointerrupción en la conversación.
- Las pausas y silencios se indican con una “/” si duran menos de 1 segundo y si es mayor con el número de segundos entre paréntesis (2).
- Los gestos y actos no verbales (mirada) se indican entre paréntesis.
- Las expresiones que revisten interés especial para realizar el análisis van en **negrita**.
- Las comas (,) , puntos (.) e interrogaciones (¿?) no tienen un valor gramatical, si no que representan la entonación de los hablantes en los diferentes intercambios comunicativos.
- La “→” indica el turno que reviste especial interés o ilustra el ítem al que nos referimos.

## ❖ **ANEXO 4: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**



### Solicitud de consentimiento informado

#### ❖ Descripción y objetivos del proyecto

Me complace informarle de que su hijo ..... ha sido invitado para participar en una investigación sobre las habilidades pragmáticas y el uso del lenguaje en las personas con síndrome de Down.

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar muestras de lenguaje en situaciones de comunicación que nos permitan caracterizar las diferentes capacidades asociadas al síndrome de Down y relacionadas con las habilidades conversacionales.

Esta investigación va a ser realizada por Esther Moreno Cerrillo, alumna de la UCLM, quien va a utilizar los datos para elaborar su Trabajo de Fin de Grado.

El motivo por el cual hemos pensado en su hijo es porque cumple una serie de requisitos y habilidades conversacionales que nos van a permitir alcanzar los objetivos propuestos.

#### ❖ Recogida de información

Si acepta participar en este proyecto, se realizarán grabaciones en vídeo durante las sesiones de tratamiento que tienen lugar en la Asociación a la que asiste, por lo que no se le solicitará tiempo extraordinario.

Las grabaciones nos permitirán obtener muestras del lenguaje espontáneo de su hijo en interacción comunicativa con sus compañeros.

### ❖ Riesgos y beneficios

Al realizar las grabaciones pretendemos interferir lo menos posible en las sesiones, por lo que nos comprometemos a cumplir rigurosamente con la estructura de las sesiones. Para la recogida de datos realizaremos actividades relacionadas con la comunicación, de una forma lo menos invasiva posible.

Los beneficios que se derivan de esta investigación son conocer mejor las distintas capacidades que presenta su hijo a nivel de habilidades pragmáticas. Así aportamos nuestro grano de arena para arrojar luz sobre la competencia pragmática en síndrome de Down, de cara a mejorar la calidad de vida de estas personas. Planificando sesiones más funcionales con contenidos que puedan ser aplicados en su día a día.

### ❖ Confidencialidad:

Para proteger la identidad del participante, en la transcripción de los datos se utilizarán pseudónimos; las transcripciones y las imágenes grabadas no serán utilizadas para otro fin que no sea la investigación que hemos explicado. Los datos serán tratados con total confidencialidad.

Las únicas personas con acceso a la información recogida serán los profesionales de la asociación ASDOWNTO de Toledo, la alumna interesada y el tutor del proyecto, profesor de la Universidad de Castilla La-Mancha.

Estos datos serán almacenados en soporte digital. Los datos obtenidos en este estudio pueden ser utilizados para posteriores investigaciones en la misma línea, manteniendo estas garantías.

### ❖ Derechos:

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor, asegúrese de que su participación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no aportar informaciones concretas. Finalmente, tiene derecho a acceder a una copia de los registros que se tomen de su hijo, los informes relacionados y cualquier publicación que surja de la investigación.

Le rogamos que conserve una copia de este documento como recordatorio.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Esther Moreno Cerrillo al 655013141 o bien en [Esther1991\\_4@hotmail.com](mailto:Esther1991_4@hotmail.com)

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y aclarado la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Yo,.....(Nombre y apellidos)

He leído la hoja de información que me han entregado

He podido hacer preguntas sobre el estudio.

He recibido suficiente información sobre el estudio

He hablado con Esther Moreno Cerrillo

## Trabajo Fin de Grado: Evaluación del componente pragmático en un caso de Síndrome de Down

---

Presto libremente mi conformidad para participar en esta investigación

Fecha:

Firma del participante:

Firma del tutor legal:

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el arriba firmante. Le he explicado los riesgos y beneficios del estudio.

Nombre de la investigadora: Esther Moreno Cerrillo, con DNI: 04214634 E.

Nombre del tutor del proyecto: Félix Díaz Martínez.

Teléfono institucional: 925 268800, Extensión 5621

Firma de la investigadora:

Firma del tutor del proyecto:

